



Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

BRAGE

Institusjonelt arkiv for Høgskolen i Hedmark

<http://brage.bibsys.no/hhe/>

Dette er forfatterens versjon av en artikkel publisert i Norsk
pedagogisk tidsskrift

Artikkelen er fagfellevurdert, men kan mangle forlagets layout,
sidetall og siste korrekturrettelser.

Referanse for den publiserte versjonen:

Halmrast, Gudrun Sælen, Taarud, Randi, & Østerås, Bergljot (2013).
Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng
mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen.
Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(1), 17-27.

Forfatterne er alle ansatt som høgskolelektorer i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen,
Høgskolen i Hedmark

Gudrun Sælen Halmrast	tlf 625 17832	gudrun.halmrast@hihm.no
Randi Taarud	tlf 625 17613	randi.taarud@hihm.no
Bergljot Østerås	tlf 625 17713	bergljot.osteras@hihm.no

Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen

Artikkelen stiller spørsmål ved hvordan det kan skapes sammenheng og mening mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. Grunnlaget for artikkelen er et forsknings- og utviklingsarbeid ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv drøfter vi hvordan analyse av praksisfortellinger i møter mellom studenter, praksislærere og pedagogikklærer kan fungere som en læringsstrategi og bidra til refleksjon som øker den profesjonelle kompetansen hos studentene. Våre funn viser at dette er krevende, og at intensjonen om læring og utvikling i et dialogisk forhold i stor grad avhenger av rammene for møtet, deltakerne og de muligheter som skapes i selve møtet.

En av flere utfordringer i førskolelærerutdanningen er å legge til rette for en praksisnær undervisning. Det ble også uttrykt i oppdraget fra Kunnskapsdepartementet (KD) til NOKUT da førskolelærerutdanningen ble evaluert (NOKUT 2010). KD presiserte at det skulle legges særlig vekt på profesjonsinnretningen i utdanningen og at praksis skulle være et premissgivende element. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* understreker også behovet for sterkere profesjonsretting som setter ”teoretisk undervisning i eit anvendt og profesjonsretta perspektiv” (KD 2012:11). Ut fra dette perspektivet har vi undersøkt hvordan analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi kan styrke faglig refleksjon og læring. Læringsstrategien brukes i flere sammenhenger i undervisningen. Vi har sett på hvordan den brukes i praksismøter tilknyttet førskolelærerutdanningens praksisperioder. Arbeidet har gitt oss innblikk i de erfaringer deltakerne har fra møtene, med spesielt fokus på studentene. Praksismøter i denne sammenheng er planlagte møter mellom studentgrupper, deres praksislærere og pedagogikklærer.

Et sosiokulturelt syn på læring ligger til grunn for innhold og form i møtene. Perspektivet vektlegger individuelle læringsprosesser gjennom dialog i et utforskende sosialt og kulturelt fellesskap. Gjennom dialogen har studentene en mulighet til å utvide sin forståelse av yrkesrelaterte situasjoner ut fra teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Vi mener at analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi er en målrettet og systematisk arbeidsform som kan skape nærhet til framtidig yrkesutøvelse.

Bruk av praksisfortellinger i undervisningssammenheng

Å skape mening i tilværelsen ved å bruke erfaringer fra levd liv er ikke noe nytt i forskningssammenheng. Gjennom narrativer kan mennesket tenke om seg selv og om den verden som omgir det, og dermed konstruere oppfatninger om seg selv og andre. Selv om uttrykksformene vil variere fra sted til sted avhengig av sosiale og kulturelle omgivelser, vil enhver kultur ha en utstrakt bruk av narrativer (Horsdal 2012). Ifølge nyere kognitiv forskning vil mennesket forstå verden narrativt som fortellinger (Bruner 2006; Johansson 2005; Kåreland & Svenska barnboksinstitutet 2005). I undervisningssammenheng kan fortellinger både skape nærhet til levd liv og få frem ulike erfaringer fra det aktuelle feltet. Et repertoar av fortellinger representerer en form for kunnskapsbase som gir rom for ulike tolkninger og assosiasjoner (Bruner 1990). Ved å bruke denne kunnskapsbasen kan erfaringer organiseres og systematiseres på en måte som bidrar til å skape mening og gjøre det lettere å forstå kulturen vi lever i. I førskolelærerutdanningen kan dette handle om å få større innsikt i barnehagens kultur og profesjonens særlige oppgaver og ansvar. Fortellingene skal fungere som utgangspunkt for faglig og etisk refleksjon knyttet til egen og andres praksis og bidra til praksisnær kunnskapsutvikling.

Innenfor narrativ forskning finnes det flere tradisjoner i forhold til skriving og analyse (Czarniawska 2004; Johansson 2005). Johansson (2005) beskriver narrative studier eller fortellerforskning som et tverrfaglig forskningsfelt hvor narrativ metode kan brukes for å samle inn og analysere både muntlige og skriftlige fortellinger. Czarniawska mener det er viktig å kunne gjenkjenne legitimerende narrativer fordi sosialisering nettopp handler om å finne mening mellom egne og samfunnets narrativer. I denne sammenheng kan vi tenke oss at studentens fortellinger møter samfunnets narrativer i form av forskrifter og forskning som kan belyse studentens egen opplevelse. Czarniawska hevder at analyse av fortellinger kan innebære en form for dekonstruksjon. Analysen kan avsløre dikotomier og rette oppmerksomhet mot det som blir uttrykt og det som ikke blir uttrykt. Skal alternative forståelser være tilgjengelige, må de synliggjøres. Dette er også ett av perspektivene i læringsstrategien som er utviklet av Fennefoss og Jansen ved Høgskolen i Agder (2004). Fortolkning, refleksjon og flerstemt dialog er bærende elementer. Flerstemt dialog kjennetegnes blant annet av at det ikke er et mål å skape enighet, men å få belyst et tema fra flere sider (Bakhtin & Mørch 2003).

Ut i fra tanken om at samarbeid kan styrke den enkeltes kompetanse, er vi inspirert av et sosiokulturelt læringssyn, hvor Vygotsky er en av flere sentrale teoretikere. Han var opptatt av hvordan bevisstheten utvikles gjennom det han kalte kulturelle og kognitive redskaper, eller medierte aktiviteter. At en aktivitet medieres, kan bety at den formidles fra en utøver til en annen ved hjelp av et verktøy for denne aktiviteten (Vygotsky 2001). Vi mener at dialogen i praksismøtene kan ha en medierende funksjon. Vygotsky mente at utviklingen skjer fra sosial samhandling og til individuell bevissthet. Ved å analysere praksisfortellinger, slik studentene gjør i praksismøtene, skjer det en ytre dialog gjennom en samtale mellom deltakerne i møtet. Samtidig foregår det en indre dialog hvor tanker og meninger reflekteres. Gjennom en vekselvirkning mellom ytre og indre dialoger kan meninger og forståelser etableres. Det er også i tråd med Bakhtins teorier om at dialogen rommer både en indre og ytre dialog (Bakhtin & Mørch 2003).

Målet med læringsstrategien er blant annet at studentene skal lære å analysere, drøfte og forstå yrkessituasjoner på nyanserte og varierte måter for å utvikle evnen til selvstendige vurderinger. Bae mener at "... eksempelbaserte drøftinger har potensial til å fungere som motvekt mot deduktive og instrumentelle forståelser av teori-praksis-forholdet, og kan utfordre hierarkiske posisjoner mellom aktører fra henholdsvis teori- og praksisfeltet" (Bae 2008: 44). I praksismøtene kan den eksempelbaserte drøftingen få frem nye tanker og spørsmål og inspirere til å undersøke fagstoffet nærmere i et kritisk perspektiv. Lærings- og arbeidsformer som fremmer kritisk refleksjon og bevissthet hos studentene fremheves som en indikator på kvalitet i den nye barnehagelærerutdanningen (KD 2012). Dette gjelder særlig i forhold til den forsknings- og utviklingsorientering som skal kjennetegne utdanningen.

Tone Kvernbekk (2011) er en av flere som setter søkelys på det angivelige gapet som skal finnes mellom teori og praksis. Hun diskuterer om det er ønskelig å bygge bro mellom disse, og hevder at hverken teori eller praksis er entydige begreper i faglitteraturen. Vår tilnærming til forholdet mellom teori og praksis må ta utgangspunkt i hvordan vi definerer begrepene. Når det gjelder teoribegrepet, skiller Kvernbekk mellom svak og sterk teori. Hun hevder at det alltid vil finnes teori i praksisfeltet, men at dette ikke alltid er en "sterk" forskningsbasert teori, men tvert i mot en "svak" teori som refererer til de teoretiske begreper som naturlig brukes i yrkesrelaterte samtaler i en utdanningsinstitusjon. Det kan være begreper som læring og utvikling, motivasjon, kommunikasjon osv. Begrepene tolkes og brukes uten at de

diskuteres og knyttes til relevant forskning. Ved å analysere praksisfortellinger blir det mulig å se sammenhenger mellom yrkesrelaterte begreper og forskningsbasert teori. Ut fra dette kan vi tenke at det her er den ”sterke” teorien som legitimeres i en praksisnær og profesjonsrettet sammenheng.

I mange sammenhenger blir det understreket at personalets faglige og personlige kompetanse er den viktigste ressursen for kvaliteten i barnehagen (KD 2006, 2007, 2009; NOKUT 2010). Erfaringer fra praksismøtet kan være med på å bygge opp den profesjonelle identiteten som kreves i yrket. Profesjonell identitet kan defineres som ”ein meir eller mindre medviten oppfatning av ”meg” som yrkesutøvar” (Heggen 2005:234). Å forstå seg selv som en fremtidig yrkesutøver innebærer å gjøre seg erfaringer med å være i denne rollen underveis i studiet og bli kjent med de krav som profesjonen stiller og knytte kravene til egen personlighet. Illeris (2009) problematiserer det som en utfordring for utdannelsen og spør hvordan en kan utdanne folk til å fungere hensiktsmessig i situasjoner som er ukjente på utdanningstidspunktet. Analyse av praksisfortellinger kan, slik vi ser det, gi muligheter for å utvikle en type refleksiv bevissthet og handlingsberedskap som er nødvendig i danningen av profesjonell kompetanse.

Kompetansebegrepet er sammensatt. Skau (2005) fremhever den personlige kompetansen som grunnleggende i en diskusjon om hva kompetanse er. Personlig kompetanse handler om hvem jeg er og hvem jeg lar andre være i møtet med meg. For førskolelærere omfatter det blant annet menneskesyn og verdigrunnlag, evne til innlevelse og følsomhet for samspill. Å bli bevisst på ulike typer samspill krever både kunnskap om og evne til å forstå og analysere samspill. Dette har med personlig kompetanse å gjøre. En annen dimensjon ved kompetansebegrepet omfatter yrkesspesifikke ferdigheter. For førskolelærere er det en ferdighet å kunne legge til rette for et pedagogisk miljø som bidrar til at alle barn opplever en meningsfull barnehagehverdag. I det didaktiske arbeidet kan analyse av praksisfortellinger være et arbeidsredskap, særlig knyttet til vurdering, utvikling og endring av praksis. Profesjonell kompetanse utvikles i et dynamisk samspill mellom personlig kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk kunnskap. Den teoretiske kunnskapen utgjør slik sett en tredje dimensjon ved den profesjonelle kompetansen og kjennetegnes her av et faglig forskningsbasert innhold studentene skal tilegne seg i løpet av utdanningen.

Metode og analyse

Vi har vektlagt et læringssyn som tar utgangspunkt i at studentenes kunnskap utvikles og etableres i sosial samhandling og i nær tilknytning til praksis. For å få en dypere forståelse av det som foregår i denne type kunnskapsutvikling, valgte vi derfor kvalitative metoder. I kvalitative studier vil utvalget ofte være begrenset. I vår studie deltok ni studenter, åtte praksislærere og tre pedagogikklærere. Det vil si at vi som forskere hadde tilgang til noen få subjektive erfaringer som vi tolket i lys av teoretiske perspektiver som ligger til grunn for forskningen.

I et konstruktivistisk paradigme vil det være like mange perspektiver på virkeligheten som det er aktører (Brandth 1996). For å få frem så mange perspektiver som mulig foretok vi i etterkant av hvert praksismøte et fokusgruppeintervju med de studentene som hadde deltatt på møtene. Det samme gjorde vi i forhold til praksislærerne. Her benyttet vi oss av lydopptak som vi senere transkriberte. Gjennom interaksjonen i fokusgruppeintervjuet åpnes det for å stille spørsmål, kommentere hverandres synspunkter og dermed synliggjøre deltakernes ulike perspektiver (Dalland 2007; Kamberelis & Dimitriadis 2011). På den måten kan gruppeintervju være en innfallsvinkel for å redusere forskerens kontroll (Morgan 1998). Vi ønsket at våre data skulle skapes i samhandling med studenter og praksislærere. Slik kunne noe av det asymmetriske maktforholdet mellom pedagogikklærere, praksislærere og studenter reduseres. Ved å tilstrebe større likeverdighet mellom deltakerne og få til en felles refleksjon på gjennomføringen av praksismøtet, ønsket vi å få større innsikt i sterke og svake sider ved denne lærings- og arbeidsformen. For å klarlegge tema for samtalen sendte vi i forkant av intervjuet ut noen spørsmål vi ønsket å ha fokus på. Spørsmålene handlet om hvordan læringsstrategien ble erfart med tanke på studentenes læringsprosesser og profesjonelle kompetanse og med et spesielt fokus på forholdet mellom teori og praksis. Det er utsagn fra fokusgruppeintervjuene som er utgangspunkt for drøftinger i artikkelen.

Det tematiske innholdet i praksisfortellingene var ikke sentralt i analysen. Vi var opptatt av å se på hvordan kontekst, dialog og meningsutveksling i møtene kan åpne opp for tanker omkring sammenhenger mellom teoretiske perspektiver og praktiske erfaringer. For å understreke det relasjonelle og flerstemte i kommunikasjonen ble ytringer og utsagn tolket innenfor den konteksten de var en del av. Materialet vårt er lite og gir ikke grunnlag for generaliseringer, men ved å trekke fram studentenes ytringer fra det transkriberte materialet

kan deres stemmer hjelpe oss til å belyse både kompleksiteten og helheten i praksismøtene. Dataene er kategorisert innenfor tre hovedområder. Vi festet oss særlig ved ytringer vi mente kunne belyse sammenhengen mellom praksis og teori, læringsutbytte i møtene og opplevelsen av å være på vei til å utvikle en profesjonell kompetanse.

Postholm (2010) hevder at analyser i stor grad avhenger av forskeren selv og at forskere gjennom erfaring utvikler sin egen analysepraksis tilpasset forskningens hensikt.

I kvalitativ forskning vil forskeren med sin forforståelse, sine hensikter og erfaringer påvirke hele forskningsprosessen, også analysen. Det er vi som har initiert arbeidet ut fra et behov for å se nærmere på egen praksis. I så måte kan vi si at forskningen kan plasseres innenfor KHAT-tradisjonen (kultur-historisk aktivitetsteori). Tradisjonen kjennetegnes ved at forskeren har som mål å endre praksis mens forskningen pågår, at forskeren fastsetter målsetting for ønsket praksis og er aktivt med for å jobbe mot målet (Postholm 2010). Ut fra vårt ståsted og vår posisjon har vi utarbeidet problemstilling, metode og valgt teoretisk perspektiv. Dette er forhold som vil påvirke informantene. Det vil også påvirke oss i analyseprosessen i forhold til hvilke data som velges ut og hva som ikke velges. Videre vil det få betydning for hvordan data tolkes og hvilket perspektiv de drøftes i.

Vår studie foregikk i et nært forhold til informantene. I slike nære relasjoner kjennetegnes standarden for god kvalitativ forskning ved at deltakerne blir verdsatt og behandlet med respekt i forskningsprosessen (ibid.). Den læringsstrategien som undersøkes i forskningsfeltet, har et kommunikasjonsperspektiv som nettopp har likeverd som grunnleggende verdi. Med dette utgangspunktet har de etiske perspektivene vært langt fremme i bevisstheten vår under hele prosessen. Whyte (1991) mener at deltakerbasert forskning gjennom hele forskningsprosessen kan beskytte den profesjonelle forskeren mot å trekke forhastede slutninger og forenklete tolkninger. I etterkant ser vi at det ideelle ville være om også informantene var med i analysen av data. Det har de ikke vært i dette arbeidet.

Funn og drøftinger

Som vi tidligere har gjort rede for, har et av målene med praksismøtene vært å analysere erfaringsbaserte fortellinger fra yrkesfeltet for å få frem nye tanker og spørsmål og inspirere til å undersøke fagstoffet nærmere i et kritisk perspektiv. Selv om studentene har hatt et hovedansvar for analysen av sine fortellinger, har vi vektlagt at også medstudenter,

praksislærere og pedagogikklærere skal ha aktive roller, slik at det kan oppstå en flerstemmig dialog (Bakhtin & Mørch 2003). I intervjusituasjonen var vi opptatt av om studentene opplevde at dialogen i praksismøtene kunne hjelpe dem med å se sammenhenger mellom praksiserfaringer og teoretisk kunnskap.

Sammenheng mellom praksis og teori

En student ga uttrykk for at det ble for mye vektning på erfaringsbasert praksis på møtene: ”Ja, det ble mye praksis da, men slik som jeg sa i stad...så stilte du (pedagogikklærer) spørsmål, slik at vi måtte tenke det opp i mot teori. Men det hadde ikke gjort noe om vi hadde fått enda flere spørsmål. Da hadde vi vært nødt til å tenke enda mer.” Samtalene i praksismøtene kan lett bli preget av praksiserfaringer som kan begrunnes i det Kvernbekk (2011) betegner som ”svak teori”; begreper, antakelser og tolkningsmønster som ikke har utgangspunkt i forskningsbasert teori. I stedet for å styrke relasjonene mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan vi da stå i fare for å bidra til en reproduksjon av ”gammel” teori. Uten å sette et kritisk søkelys på valg av teoretiske begrunnelser og den kunnskapsproduksjon som finner sted, kan det bli vanskelig å få til faglige samtaler som styrker profesjonsinnretningen. Fagkunnskapen og forskrifter for arbeidet i barnehagen må være med som en horisont vi kan kommunisere ut i fra, slik at våre begrunnelser har en faglig forankret betydning. I tillegg kreves det sosialt mot, evne til å se sammenhenger og til å se en situasjon fra flere sider.

Ved å utfordre hverandre til å se hvordan teoretisk kunnskap kan gi større forståelse, belyse og utdype fortellinger fra yrkesfeltet, mener vi det blir mulig å se sammenhenger mellom teori og praksis. Som en av studentene sier: ”Forskjellen er jo at her har vi to praksislærere med. Det er veldig interessant med praksislærere som har jobbet med barnehage i mange år. Du får en litt annen innfallsvinkel. Jeg syntes det var interessant å høre hva de hadde å si. De har jo så mye erfaring både teoretisk og praktisk”. Samtalen med utgangspunkt i praksisfortellingen vil kunne synliggjøre behovet for større innsikt og mer kunnskap om ulike tema. Dersom målet vårt er å få fram flere stemmer, flere meninger og ny innsikt, synliggjør vårt arbeid behovet for mer ”sterk teori”. I følge Kvernbekk (2011) kan denne teorien, som har distanse til praksis, fungere som et kritisk redskap.

Noen ytringer viste hvordan mangel på sammenheng i forholdet mellom praksis og teori kan oppleves. En student sier: ”Ja...jeg tenkte på det at når du jobber i praksis så blir det kanskje

slik at du glemmer teorien og...hverdagen er så hektisk, det er fint å få skjerpet det teoretiske også, derfor var det godt å få litt mer fokus på det”. Noe av den samme forståelsen kommer til uttrykk fra en praksislærer: ”Min styrke er den praktiske biten, den relevante i barnehagen. Jeg er ikke så god på å trekke inn fagstoff for studentene for jeg er ikke oppdatert på deres fagstoff”. Hun sier videre:” Jeg tenker at det er ganske viktig at de (studentene) får den praktiske biten av oss og får teoribiten på skolen”. Utsagnene kan oppfattes som et forstått og opplevd skille mellom praksis og teori. De synliggjør noen utfordringer i en utdanning som skal styrke profesjonsretting gjennom blant annet å sette teoretisk undervisning inn i et anvendt og profesjonsretta perspektiv (KD 2012).

Selv om den samme læringsstrategien ligger til grunn for alle møtene, varierer det i hvilken grad møtene fungerer som læringsarena. Det ikke er ubetinget enkelt å skape et felles rom for læring og refleksjon. Som pedagogikk lærere ser vi tydelig at møtene er forskjellige. Studentenes forberedelse ser ut til å være en faktor som har betydning for læringsutbyttet. Målet er at alle skal kunne oppleve det denne studenten gir uttrykk for: ”Og så må du jo gå mer i dybden på ting og reflektere litt annerledes enn om du bare hadde opplevd situasjonen og ikke hadde skrevet den ned. Du begynner å tenke litt annerledes når du skriver den ned og begynner å analysere den, da.” I forberedelsen har studenten avstand til situasjonen og tid til å reflektere over den hendelsen som er sentral i fortellingen. En av studentene sier det slik: ”Ja, det er vanskelig å analysere en situasjon når du står midt oppe i det liksom, men når du tar situasjonen ut, så er det lettere å tenke.”

Den flerstemte dialogen

En annen faktor som påvirker læringsutbyttet er responsen og relasjonene som utvikles når meningsinnholdet skapes. En av studentene sier: ”Når jeg hørte de andres praksisfortelling så begynte jeg å tenke sånn. Å ja, da gjorde de slik for da kan jo barna lære noe av det. Da begynte du å tenke litt mer sånn teori og praksis mer enn jeg gjorde før. Hvordan dette henger sammen da”. Betydningen av å få fram ulike tanker understrekes også av en av praksislærerne: ”Ut i fra det som var kommet frem kan det hende de (studentene) har flere spørsmål som de ønsker at flere skal komme med sine syn og tanker rundt. Begge (studentene) hadde mange spørsmål. Det viser jo litt om engasjementet og tankeprosessen rundt det.Var nysgjerrige etter å finne mer ut av det, utforske litt. Å stille noen spørsmål og få alle parter til å komme med innspill på det”. Innenfor Bakthins begrep polyfoni er det sentralt å få frem at det dreier seg om det flertydige og flerstemte, om det vage, det

motsetningsfylte og det spenningsfylte (2003). Det er her deltakerne får en mulighet til å vise seg som aktører i sin egen læringsprosess og som bidragsyter i andres læringsprosesser. I så måte kan vi forstå dette som et eksistensielt møte mellom likeverdige parter. Bae (1992) betegner dette som et ”vågestykke”, et risikabelt prosjekt, særlig knyttet til asymmetriske situasjoner. Dette ”vågestykket” er avhengig av hvordan vi blir møtt. Det aktualiserer spørsmål som: Hvor mye kan vi våge her? Er det lov å ha en annen oppfatning? Er det noe som er riktig eller galt her?

Med utgangspunkt i våre data kan det diskuteres om praksismøtene i tiltrekkelig grad åpner opp for meningsforskjeller i en flerstemt dialog. Fennefoss og Jansen påpeker at dette kan være vanskelig ”fordi tradisjonen er enighet og harmoni, i stedet for å få frem forskjellene i uenigheten” (2004:66). I dialogen mellom lærere og studenter kan vi også se antydning til harmoni i situasjoner hvor større grad av meningsforskjeller burde vært uttrykt. På den annen side uttaler noen studenter at: ”Når jeg hørte de andres praksisfortellinger, så begynte jeg å tenke sånn....det er godt å høre mange synspunkter, for ofte blir det en vri som en ikke har tenkt på sjøl”,....”vi tenker jo ikke likt om samme tingen”. Vi tenker ikke likt, men det er et mål at studentene skal få tiltro til egne refleksjoner og meninger som prøves ut i et fellesskap med andre. Det er en forutsetning for å utvikle en vekselvirkning mellom den ytre og indre dialogen som utvikler ny innsikt og forståelse (Bakhtin & Mørch 2003).

Profesjonell kompetanse

Hvilken kompetanse som etterspørres, er kulturavhengig og blant annet påvirket av den forskning som ligger til grunn og de signaler som gis gjennom rammeplanen for førskolelærerutdanningen og rammeplanen for barnehagen. Illeris (2009) hevder at kompetansebegrepets grunnleggende kvalitet er nettopp at det dreier seg om å utvikle potensialer som ikke kan måles, men som kommer til uttrykk når det oppstår nye og ukjente situasjoner. Det handler her om læringens overføringsverdi og muligheten for å anvende ny kunnskap i andre sammenhenger. I dette inngår det utvikling av egne personlige vurderinger og handlingsberedskap. Det kan kobles til Skaus ulike dimensjoner og teorier om begrepet kompetanse (2005) hvor den personlige kompetansen vurderes som en grunnleggende faktor i diskusjonen om hva kompetanse er.

En av studentene forteller om sin opplevelse som aktiv lytter og bidragsyter: ”Alle kunne ta ordet. Da ble det litt avslappa slik at alle kunne si det de tenkte, liksom. Veldig artig å høre hva de som har litt erfaring syns.” En annen student opplevde møtet på en annen måte: ”Jeg føler meg så veldig mye mindre, ...jeg har så mye å lære, jeg føler meg ikke likeverdig”. Dette er en opplevelse som bekreftes av andre studenter i praksismøtene bl. a. gjennom utsagnet: ”Det er vanskelig å se bort fra at praksislærer og pedagogikklærer kan mer og er over oss”. Det gir grunn til ettertanke og kan bidra til at vi må se på hvordan det kan legges bedre til rette for at studentenes stemmer kommer tydelig frem. Dette understrekes også av praksislærerne: ”Vi må sikre at studentene får mulighet til å være aktive i møtet” og ”Viktig at vi signaliserer at vi også lærer noe av studentene”. De mente også at møteledelsen var av særlig betydning for å skape likeverdige muligheter for deltakelse og opplevelse av personlig kompetanse.

Analyse av praksisfortellinger er en læringsstrategi og kan, slik vi oppfatter det, være en yrkesspesifikk ferdighet som er en annen av Skaus dimensjoner ved kompetansebegrepet (2005). De yrkesspesifikke ferdigheter utvikles gjennom refleksjon og bevisstgjøring av egne verdisyn og forskningsbasert kunnskap. At denne spesielle læringsstrategien skal ha noen spesiell betydning fremfor andre måter å lære på, kan diskuteres. En student sier det slik: ”Vi kunne like godt sittet her i møte og delt tanker og stilt spørsmål om det å være ute i praksis utenom å ha hatt praksisfortellingen”. Slike utsagn gir mulighet for å sammenligne og diskutere læringsstrategien opp mot andre arbeidsformer. Det er på mange måter et av de mest interessante utsagnene fordi det fikk oss til å sette vår egen for forståelse og forventinger til det vi skulle finne på prøve. Samtidig kan det si noe om vårt ansvar for å stimulere, inspirere og få frem det sosiokulturelle kunnskapssynet som ligger til grunn for analysen. Fortellinger fra praksisfeltet må formidles på en måte som ”inspirerer til å skape indre bilder og interesse hos de som lytter” (Fennefoss & Jansen 2004:28). Det å bruke praksisfortellinger er ingen instrumentell metode som kan kopieres. Det må erfares og prøves ut, slik at det eventuelt kan bli en del av de yrkesspesifikke ferdigheter en førskolelærer kan bruke for å belyse, endre og utvikle egen praksis.

I undersøkelsene finner vi noen ytringer som underbygger betydningen av å styrke den teoretiske kunnskapen, som er en tredje dimensjon i Skaus forståelse av kompetansebegrepet. En student sier: ”Jeg synes det var veldig bra slik vi gjorde det. Det var veldig lærerikt. Jeg

fikk mer ut av den praksisfortellingen nå enn i skolesammenheng....vi fikk mye diskusjon og engasjement rundt det...det detter jo ned fagstoff i hodet på en”. Videre i samtalen kommer det fram at diskusjonen fører til at fagstoffet blir tydeligere. Den erfaring de enkelte deltakere får i praksismøtet, vil være sterkt knyttet til opplevelsen av egen verdi som student eller yrkesutøver. Interessen, engasjementet, den personlige refleksjonen og evnen til å bidra i samtalen vil stå i fokus. Det understrekes i et fokusgruppeintervju med to praksislærere: ” For å få til en helhet kreves det samarbeid mellom praksisbarnehagen og høyskolen. Og så kreves det engasjerte parter som er involverte på en måte, om det er studenter, praksislærere eller praksisveiledere. Alle er viktige brikker for den helhetlige førskolelærerkompetansen”.

Avsluttende kommentarer

Artikkelen belyser hvordan yrkesrelaterte fortellinger kan bidra til økt refleksjon og læring i en profesjonsrettet utdanning. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* peker på noen aktuelle indikatorer på kvalitet i utdanningen. En indikator er: ”Lærings- og arbeidsformer som aktiviserer studentene til kritisk, reflektert og bevisst tenkning” (KD 2012:13). En oppgave for utdanningen vil være å undersøke hvilke lærings- og arbeidsformer som kan være egnet til å fremme denne type tenkning. Her er det interessant å få tak i studentenes stemmer og hvilke erfaringer de sitter inne med. Våre funn tilsier at bruk av praksisfortellinger som læringsstrategi gir noen muligheter og har et potensial til å fremme selvstendig refleksjon i flerstemte læringsfelleskap, men at det fortsatt er behov for å undersøke dette nærmere.

En annen indikator på kvalitet er at ”utdanningen blir gjennomført i kontakt med relevante samarbeidspartnere” (KD 2012:13). Skal vi lykkes i arbeidet med å skape en utdanning som vektlegger forskningsbasert kunnskap, og i tillegg skal vektlegge teoretisk undervisning i et anvendt og profesjonsrettet perspektiv, er vi avhengige av et nært og godt samarbeid med praksisfeltet. Valg av læringsstrategier kan få betydning for hvordan dette skal foregå. Systematiske analyser av praksisfortellinger fra studentenes praksisperioder kan være en innfallsvinkel til samarbeidet.

Inspirert av et sosiokulturelt læringssyn mener vi at analyse av praksisfortellinger fungerer som en læringsstrategi og bidrar til å øke den profesjonelle kompetansen hos studentene. Læreren skal fortsatt være en formidler av fagkunnskap, men i tillegg åpne for refleksjon og

debatt omkring alternative tolkninger og handlingsmåter basert på ulike erfaringer og kunnskaper. Norsk skole har lang tradisjon for å skape læringssituasjoner hvor målet er å finne de riktige svarene. I praksismøtene er det ikke et mål å utvikle kunnskap som er endelig og universell, men heller skape en kulturell kontekst hvor aktivitet og sosial samhandling kan føre til utvikling av individuell bevissthet (Vygotsky 2001).

Studien vår viser at praksismøtene og forståelsen av hva møtedeltakerne skal bidra med, oppleves forskjellig av deltakerne. En utfordring for oss i det videre arbeidet blir hvordan sammenhengen mellom teoretiske og erfaringsbaserte kunnskaper hos studenter og praksislærere i større grad kan synliggjøres. Det er ikke ønskelig at pedagogikklærerne skal ha eiendomsretten på ”teoribiten”. Pedagogikklærerne har et hovedansvar for faglig formidling og tilrettelegging, men det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for møtene, legger også føringer for rammene for møtet og muligheter som skapes i selve møtet. Det er en forutsetning at alle deltakerne tar ansvar for å skape relasjoner som åpner opp for en kunnskapsrettet dialog som kan skape sammenhenger mellom praksis og teori.

Litteratur

- Bae, Berit (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, Berit (2008). Drøfting av samspillseksempler - demokatiske møtepunkter mellom teori og praksis? I Tale M. Guldal mfl. (red.). *FoU i praksis 2007 Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Bakhtin, Michail, & Audun J. Mørch (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk forl.
- Brandth, Berit (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. I Jerome S. Bruner mfl (red.). *Narrative, learning and culture*. Copenhagen: Institute of Organization and industrial Sociology Copenhagen Business School.
- Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fennefoss, Anne Tove, & Kirsten E. Jansen (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Giddens, Anthony (1976). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Heggen, Kåre (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 446-460.
- Horsdal, Marianne (2012). *Telling lives: exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Illeris, Knud (2009). Kompetance, læring og uddannelse. *Nordisk Pedagogik*, 3, 194-2009.

- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kamberelis, Greg, & Greg Dimitriadis (2011). Focus Groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen. strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehageutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, Tone (2011). Filosofi om teori og praksis. *Bedre skole*, 2, 20-26.
- Kåreland, Lena, & Svenska barnboksinstitutet. (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt : Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Morgan, David L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Nokut (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 Del 1: Hovedrapport. Oslo: Nokut
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Skau, Greta Marie (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- St.meld. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vygotsky, Lev Semjonovitsj (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Whyte, William Foote (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications